

Didáctica, subjetividades y escolarización: experiencias narrativas en las prácticas pedagógicas en la Universidad Federal de Paraíba (UFPB)

Didactics, Subjectivities and Schooling: Narrative Experiences In Pedagogical Practices at the Federal University Of Paraíba (UFPB)

Robson Guedes da Silva¹

Resumen

Este artículo investiga las narrativas de estudiantes de grado de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB) sobre sus experiencias escolares. El objetivo es problematizar los afectos de estos estudiantes en relación con las experiencias de enseñanza y aprendizaje que han tenido a lo largo de su trayectoria escolar, así como las reverberaciones en su formación docente. Las narrativas de los estudiantes muestran la influencia de factores socioeconómicos, culturales y políticos en la construcción de sus identidades como futuros profesores. Además, demuestran la importancia de una provocación crítica sobre las prácticas pedagógicas y la formación inicial/continua del profesorado para la constitución de otros devenires y experimentaciones educativas.

Palabras clave: formación de profesores; didáctica; escolarización; narrativas

Abstract

This article investigates the narratives of undergraduate students at the Federal University of Paraíba (UFPB) about their schooling experiences. It aims to problematize the affections of these students in relation to the teaching and learning experiences they have had throughout their school careers, as well as the reverberations in their teacher training. The students' narratives show the influence of socio-economic, cultural and political factors on the construction of their identities as future teachers. In addition, they demonstrate the importance of a critical provocation about pedagogical practices and initial/continuing teacher training for the constitution of other educational becomings and experimentations.

Keywords: Teacher Training; Didactics; Schooling; Narratives

Fecha de recepción: 2024-06-26
Fecha de evaluación: 2024-07-04
Fecha de evaluación: 2024-07-29
Fecha de aceptación: 2024-08-27

1. Introducción

Comprendiendo los efectos de las experiencias de escolarización en la producción de las subjetividades de los docentes, este trabajo abarcó la siguiente pregunta de investigación: ¿qué memorias y sentidos compartidos en las experiencias formativas durante la escolarización pueden ser concebidos como instrumentos significativos de producción de pensamiento sobre la identidad docente y sus reverberaciones didácticas?

A partir de esta pregunta, nos propusimos como objetivo general indagar, a través de narrativas de estudiantes de pregrado, las posibilidades y desafíos constituidos por la experimentación de la escolarización en la relación alumno-docente. Apuntando igualmente a reflexionar sobre los límites y potencialidades movilizados en las narrativas de estudiantes de pregrado sobre su trayectoria formativa escolar, así como a analizar los saberes y desafíos emergentes en las narrativas y sus implicaciones en la formación y construcción de la identidad docente.

La investigación se nutrió en su repertorio teórico y metodológico de los encuentros narrativos, una hazaña investigativa que vincula las prácticas pedagógicas del componente curricular de la didáctica - ofrecido por el Departamento de Metodología de la Educación, en el Centro de Educación de la Universidad Federal de Paraíba (DME-CE/UFPB) - y los procesos creativos narrativos como provocación crítica sobre la constitución de la identidad docente. Aquí, la presencia de Walter Benjamin (2012), Giorgio Agamben (2018), Cecília Galvão (2000) y Santuza Silva y Karina Pádua (2010) posibilitó la construcción de una caja de herramientas metodológicas que corroboró pensar las memorias y el compartir sentidos en experiencias formativas durante la escolaridad como instrumentos significativos de producción de pensamiento sobre la identidad docente y sus reverberaciones curriculares. La mirada analítica estuvo fuertemente inserta en la filosofía de la diferencia, de las afectaciones poscríticas en educación y de cierto efecto queer en educación, produciendo otras formas de crear problematizaciones en el campo de la educación.

2. La institución escolar y la producción de subjetividades

La institución escolar, como proyecto civilizatorio con el propósito de aglutinar la producción de subjetividades, lejos de ser algo natural, fue inventada para responder a las exigencias específicas del proyecto moderno que la produjo, la puso en funcionamiento y la naturalizó. Como afirma Paula Sibilia (2012, p. 16), “el régimen escolar se inventó hace tiempo en una cultura bien definida”, es decir, “en una confluencia espacio-temporal concreta e identificable, diríamos incluso que demasiado reciente como para haber arraigado hasta hacerse incuestionable” (2012, p. 16). Aunque en nuestra contemporaneidad ha asumido un efecto natural, presentándose como una institución perenne a lo largo de la historia, podemos afirmar, sin dudarlo, que la es-

cuela es una tecnología de la era (Sibilia, 2012), es decir, “aunque hoy parezca algo tan ‘natural’, algo cuya inexistencia sería inimaginable, lo cierto es que esta institución no ha existido siempre en el orden de una improbable eternidad” (Sibilia, 2012, p. 16).

La acción de la escuela moderna, fuertemente influenciada por el humanismo, pensará, a través de la disciplina, en la pedagogía y su proceso civilizador como un instrumento para convertir la animalidad en humanidad. En estos términos, la institución escolar debe, en su funcionamiento, “humanizar al animal de nuestra especie, disciplinándolo para modernizarlo y, de esta manera, iniciar la evolución capaz de convertirlo en un buen ciudadano” (Sibilia, 2012, p. 18).

La escuela abarca, pues, un doble sentido, enseñando un lenguaje a sujetos infantiles que no comprenden “ese” lenguaje, así como prepararlos para vivir disciplinadamente, salvaguardando sus cuerpos de los movimientos salvajes propios de la comprensión de la infancia. La institución escolar durante mucho tiempo se presentó en su relación estrictamente técnica e instrumental con las formas de construcción del conocimiento, privando de otros saberes tanto a los alumnos como a los propios profesores (Souza, 2004).

Las prácticas pedagógicas movilizadas en la institución escolar funcionan articulando ‘visibilidades y dizibilidades’, mediando y transformando los modos en que los sujetos que habitan la educación comprenden a los otros, al mundo y a sus superficies corporales. Desde este punto de vista, el currículo y las prácticas pedagógicas van a mediar y constituir la relación del individuo consigo mismo, estableciendo, regulando o modificando la experiencia que tiene de sí mismo, sirviendo así de aparato de subjetivación en el que se fabrican sujetos. Es pertinente destacar aquí con Gilles Deleuze que nuestra comprensión sobre el sujeto es que

el sujeto se define por y como un movimiento, un movimiento de desarrollo de sí mismo. Lo que se desarrolla está sujeto. Ahí reside el único contenido que puede darse a la idea de subjetividad: la mediación, la trascendencia. Sin embargo, cabe señalar que el movimiento de desarrollarse a sí mismo o de convertirse en otro es doble: el sujeto va más allá de sí mismo, el sujeto se refleja a sí mismo. (Deleuze, 2012, p. 76)

Foucault (2003) elucida que la ontología del sujeto no es más que la experiencia del yo, también llamada por él subjetivación. En este sentido, cabe destacar con Jorge Larrosa, la experiencia de sí como resultado en un dispositivo pedagógico de la intersección “de tecnologías ópticas de autorreflexión, formas discursivas (básicamente narrativas) de autoexpresión, mecanismos legales de autoevaluación y acciones prácticas de autocontrol y autotransformación” (2000, p. 38).

Es a partir del significado de la formación del sujeto moderno a través de la institución escolar que algunas producciones teóricas funcionarán, en este sentido, como fundamentos de lo que surgirá en el campo de la educación como formación humana, reverberación del cogito cartesiano. El discurso de la formación humana gana terreno en gran medida en el campo pedagógico, sofisticándose en diversas vertientes teóricas. “La educación moderna se fundamentó así en una verdad particular sobre la naturaleza y el destino del ser humano” (Biesta, 2017, p. 19), versada por el proyecto pedagógico y humanizador de la escuela, imbuida de socialización. Gert Biesta incluso señala que:

Muchas prácticas educativas se configuran como prácticas de socialización. Se ocupan de la inserción de los recién llegados en un orden sociopolítico y cultural existente. Esto tiene su importancia, porque dota a los recién llegados de las herramientas culturales necesarias para participar en un determinado modo de vida y, al mismo tiempo, garantiza la continuidad cultural y social. Pero no podemos ser demasiado ingenuos al respecto, porque estos procesos también contribuyen a la reproducción de las desigualdades existentes, de forma no intencionada o, en aquellos casos en los que la educación se utiliza para preservar determinadas prácticas y tradiciones, también de forma voluntaria. (2017, p. 16)

En esta línea, el lugar de la escuela y sus respectivas prácticas didácticas fueron fuertemente tensionados, con la intención de pensar formas en que los saberes que hoy consideramos indispensables para nuestra vida social pudieran ser visibilizados y enseñados sin la marca de la disciplinarización, ni siquiera por la mirada didáctica de ciertas prácticas escolares. Precisamente porque, como señalan Inés Dussel y Marcelo Caruso:

el aula, tal como la conocemos y también las estructuras que la precedieron, son situaciones sociales en las que tiene lugar la conducción. En primer lugar, importa que el niño se comporte, ya sea permaneciendo quieto en su asiento o dirigiendo su propio pensamiento durante el aprendizaje. En segundo lugar, que se conduce mediante y a partir de modelos, pautas y normas definidas por el conductor de estas pulsiones: el maestro, y, por encima de él, el Estado. En los postulados de la pedagogía con respecto al aula, especialmente con respecto al método, se puede observar cómo se produce una cierta “gubernamentalidad”, un estado que nos permite ser gobernados. (2003, p. 46)

En el Brasil contemporáneo, el campo de la educación denota como reverberación de esas producciones teóricas y políticas, algunas conquistas, “como la expansión de la atención a casi todos los niños y jóvenes en edad escolar, al mismo tiempo que muestra enormes problemas, como la negación de ese derecho público, especialmente para los pobres” (Pimenta et al., 2020, p. 4). El reto que emerge para la formación docente, desde esta perspectiva, radica en qué pensar y hacer, la “formación docente implica considerar las condiciones situacionales y tomar conciencia de los propósitos de esta formación, considerar los porqués, el para qué y el quién para esta formación se realiza, asumiendo compromisos éticos y sociales” (Gatti, 2017, p. 722).

Sobre todo cuando las prácticas neoliberales proliferan en los discursos pedagógicos y en los procesos didácticos, en las jergas del emprendimiento y la competitividad, pretendiendo destruir la escuela y con ella el campo de la educación. Sumado a la creciente precarización del trabajo y las condiciones de los docentes en nuestro país, los maestros sufren ataques de diversos mecanismos institucionales de mercado y evaluación electoral, además de que recientemente, se les insta a la persecución bajo la acusación de adoctrinamiento ideológico, a través de proyectos como “Escuela sin Partido”.

Algunos teóricos, como Jan Masschelein y Maarten Simons (2014), pretenden reflexionar en torno a una defensa de la escuela como espacio común, en el que la interacción que el espacio público engendra, permite una interdependencia en la que el conocimiento produce reverberaciones. Defendiendo así la escuela, no en sus aspectos disciplinarizantes o didácticos, sino en las posibilidades y cruces que la institución escolar sigue reuniendo en los encuentros que moviliza.

Por lo tanto, cuestionar las prácticas de la formación inicial docente nos lleva a establecer consideraciones sobre cómo llegamos a ser estos docentes que estamos siendo, y más que eso, nos permite transitar en nuestras experimentaciones educativas durante el transcurso de la escolaridad. Tal gesto coaduna todo un conjunto difuso de saberes y dilemas aglutinados con la institución escolar: nuevas corporalidades escolarizadas, violencias efectuadas en/por su espacio, además de múltiples acciones disruptivas que denuncian la propia institución escolar, articulando un devenir escuela.

3. Narrativas en/y educación

Nos lanzamos, como procedimiento metodológico, a utilizar narrativas porque entendemos que posibilitan nuevas formas de entender al sujeto sobre sí mismo y sobre el mundo. Desplazándolos para constituir un relato sobre sus historias, teniendo como reverberación de la experiencia de narrar sobre sí mismos, la producción de significados sobre su forma de habitar el mundo, sobre sus recuerdos y afectos

que conlleva. En este sentido, la narración, como señala Walter Benjamin, no está interesada en transmitir lo:

‘puro en sí mismo’ de la cosa narrada como una información o un informe, sumerge la cosa en la vida del narrador para luego retirarla de él. Así, la huella del narrador se expresa en la narración, como la mano del alfarero en la arcilla del jarrón. (Benjamin, 1987, p. 205)

Contando historias las preservamos del olvido, nos constituimos en narradores, produciendo, en la mirada de/con el otro y en las articulaciones que tal afecto engendra, nuevas historias, nuevas memorias. Y la memoria es concebida por Benjamin, en este sentido, como un “tejido hecho a partir del presente, es el presente el que nos empuja hacia el pasado” (Benjamin, 1987, p. 189), en un “viaje ineludible, un viaje necesario, un viaje fundamental, para que podamos hacer surgir los encadenamientos de nuestra historia, de nuestra vida, o de la vida del otro” (Benjamin, 1987, p. 189). La narración se presenta como una posibilidad de desplazamiento (Agamben, 2018), ya que favorece “la capacidad del oyente de asimilar la experiencia narrada a sus propias vivencias, permitiendo imprimir sus propias marcas en el relato” (Silva & Pádua, 2010, p. 106).

Creemos que hacer investigación en ciencias humanas, específicamente en educación, exige del investigador un compromiso no solo con los recursos metodológicos que utilizará y el marco teórico, sino con el carácter social, político y subjetivo del trabajo. Como la investigación trata de nuestro posicionamiento ante el mundo, también es capaz de revelar de qué lado está políticamente el investigador.

El enfoque cualitativo en la investigación pretende desmarcarse de los instrumentos metodológicos más rígidos de los campos de las ciencias exactas y naturales, que siempre han abrazado los procedimientos más cuantitativos y estandarizados para aplicar sus teorías y problemas de investigación. Lejos de encajar únicamente en las posibilidades de cuantificación y estandarización, la investigación cualitativa puede “pensarse como un acto subjetivo de construcción” (Gunther, 2006, p. 202).

Lo que se presenta como una clara distinción entre los enfoques cualitativos y cuantitativos es, por ejemplo, el valor que se concede a las experiencias personales que poseen los sujetos de la investigación. Afectos, valores, creencias son vistos por el enfoque cualitativo como elementos importantes de discusión y análisis en el proceso de producción académica. Por el contrario, en la investigación cuantitativa, los valores, las experiencias y los afectos personales no se consideran fuentes de influencia en el proceso de producción del conocimiento científico (Gunther, 2006). Por lo tanto, los métodos más tradicionales no siempre son capaces de captar las

sutilezas que puede aportar una investigación con un enfoque cualitativo, especialmente cuando la investigación opta por trabajar con la memoria y el informe oral.

La investigación con narrativas, en este sentido, viene surgiendo con significativa importancia dentro del campo de las Ciencias Sociales y de la Educación (Galvão, 2005), pues, a través de las narrativas es posible hacer un recorrido en nuestros recuerdos y “alimentándose de la memoria y cruzando pasado y presente el narrador elabora sus vivencias, seleccionando los acontecimientos más significativos para construir su trama y cautivar al oyente” (Silva & Pádua, 2010, p. 106). Esto se debe a que “en los últimos años, se observa un creciente interés por nuevas formas de entrevista, capaces de ofrecer mayor libertad a los sujetos entrevistados para expresarse en relación con los temas que se les plantean” (Silva & Pádua, 2010, p. 105). En este sentido, nuestra intención es buscar una forma discursiva que nos permita obtener el mayor número posible de elementos, sin interferir, inducir o dirigir las narraciones.

Suscitando en los oyentes varias posibilidades de ser afectados, las narraciones presentan como especificidad el movimiento de tocar a quien escucha, permitiendo al oyente asimilar las experiencias expresadas según las suyas, abriendo a diferentes posibilidades de reflexión e interpretación. En este sentido, la interpretación no se evidencia como el gesto, en el sentido lógico, de analizar desde fuera, como un observador neutral, sino una interpretación que implica la “experiencia del investigador y del entrevistado en el momento de la entrevista, así como sus vivencias previas, trascendiendo así el papel tradicional asignado a cada uno de ellos” (Muylaert, 2014, p. 194).

En el momento de la narración, pasado, futuro y presente se articulan, proyectando posibilidades de resignificación de lo vivido. Se establecen nuevas condiciones de enunciación sobre uno mismo y el mundo. Al recordar y narrar, no solo el entrevistado se ve afectado, sino que el investigador también se mueve en la interacción con las narraciones que surgen durante la entrevista.

En este sentido, presentándose de manera pertinente como instrumento de investigación, la narración muestra que los sujetos, al narrar sobre sí mismos, indican cómo

Las narraciones tienen este aspecto de sabiduría práctica, porque en el proceso de recordar las experiencias vividas, el narrador valora lo más importante para transmitirlo a los demás como enseñanzas. En la medida en que evocan el pasado para hacerlo transmisible, reteniendo lo que fue más significativo para comprender el presente, siempre desde una perspectiva interna y subjetiva, las narrativas dejan abierto el sentido, en un proceso nunca definitivo. (Silva & Pádua, 2010, p. 106)

De esta forma, abrazamos como eslabón metodológico, junto a 14 estudiantes de diferentes cursos de graduación, la construcción de un encuentro narrativo como expresión creativa del aula, efecto de la movilización de los debates tejidos en el componente curricular de la didáctica.

4. Entre escrituras y narraciones: reverberaciones didácticas de la escolarización en la formación del profesorado

Los procesos educativos se vieron cada vez más afectados por la pandemia, que repercutió en las prácticas en el ámbito de la educación, aglutinando diversos retos que se presentaron a las instituciones educativas en sus distintos niveles. Con el regreso de las actividades en el aula, se hicieron evidentes nuevos contornos formativos, ahora alimentados por una robustez de los efectos pedagógicos constituidos en reacción al escenario pandémico.

La enseñanza universitaria, construida y expresada de forma intencional, sistematizada y pedagógica, como práctica social, política, histórica y cultural para el desarrollo humano, necesita ser constantemente reinventada, repensada y renovada. Por lo tanto, no podemos percibir la educación desconectada del contexto social, sino que debemos entenderla como una práctica educativa históricamente situada en diferentes contextos. Es en esta perspectiva que Selma Garrido Pimenta (2019, p. 29) considera que “la enseñanza, objeto de la Didáctica, es el proceso de organizar y posibilitar la actividad de aprendizaje en contextos específicos para tal fin”.

Las prácticas didáctico-pedagógicas, intuitas como herramientas conductoras y subyacentes al trabajo docente de las diversas asignaturas curriculares, deben, como actitud crítica, con foco en la enseñanza-aprendizaje, intentar comprender y problematizar su funcionamiento, su articulación con lo social y, sobre todo, las implicaciones que la vida cotidiana impone a su materialidad en el ámbito escolar. Es importante señalar que ciertos conjuntos de conocimientos sobre la enseñanza, amalgamados en componentes curriculares en los cursos de formación docente como la didáctica, las prácticas de enseñanza, las pasantías supervisadas, etc., se han convertido, como afirma Pimenta:

una posibilidad de contribuir para que la enseñanza, núcleo central del trabajo docente, redunde en los aprendizajes necesarios para la formación de sujetos, en relación, equipados para insertarse críticamente en la sociedad, con miras a transformar las condiciones que generan deshumanización. (Pimenta, 2019, p. 34)

De esta forma, reunimos en las prácticas de enseñanza para estudiantes de pregrado de la UFPB, en el componente curricular de didáctica, narrativas sobre las experiencias de estos estudiantes acerca de la escolarización: sus memorias, sus sentimientos, sus desafíos, sus marcas, etc. A través de la puesta en común colectiva de las narrativas, provocamos un debate sobre cómo estas experiencias movilizaron afectaciones en decisiones, expectativas, miedos y deseos en torno a la identidad docente y profesional de los estudiantes universitarios.

Si los problemas del proceso de enseñanza versan sobre las preguntas ‘¿cómo hacerlo? ¿Por qué hacerlo?’, ya estaban presentes en las articulaciones teórico-analíticas del campo didáctico, y con la pandemia surgieron nuevas preguntas, trayendo importantes provocaciones para ser debatidas. Aquí, como gesto crítico de producción de conocimiento en educación, movilizamos como posibilidad creativa la composición de gestos narrativos que hacen resonar las experiencias de estudiantes de pregrado con sus procesos de escolarización, pretendiendo tensor, a través de ellos, algunos destellos de pensamiento sobre la identidad docente.

4.1 Altibajos, sentimientos y sentidos

En una clase con 14 alumnos de diferentes titulaciones, con el fin de trazar posibilidades formativas para la enseñanza, organizamos un encuentro narrativo como expresión creativa del aula, resultado de la movilización de los debates abordados en el componente curricular de la didáctica. Seleccionamos cuatro narrativas con el objetivo de analizarlas desde una cierta perspectiva analítica.

Mi proceso de escolarización tuvo altibajos. Entré en la escuela de alfabetización a los siete años y tenía mucha vergüenza de todo, pero recuerdo con cariño a mi primera profesora, “doña Terezinha”. Fue una época en todas las fases, con mucho rigor, muchas normas, mucho respeto. Recuerdo los primeros años, mucho estudio y exigencias en la escuela y por parte de mi padre, pero que hoy agradezco haberme convertido en una persona centrada. (Narrativa 1)

Un recuerdo notable de mi época escolar era cuando teníamos que leer en voz alta en clase y, cada vez que alguien cometía un error, los alumnos sonreían con desdén y el profesor no interfería. Con el paso del tiempo me puse muy nerviosa al hablar en público, lo que acabó repercutiendo en mi aprendizaje. Tardé muchos años en mejorar y aún hoy tengo ansiedad social al hablar en público. Esta fue una experiencia que me mostró qué tipo de profesor no quiero ser, porque con una mediación adecuada, esto no habría

sucedido. (Narrativa 2)

En la primera y segunda narración, observamos la proliferación de valores y sentimientos difusos que se destacan en la constitución del relato. El miedo, el afecto y el respeto no solo constituyen las escenas narrativas, sino que también amalgaman efectos productivos en el escenario en cuestión. Esta mezcla de sentimientos y valores produce otras sensaciones y posturas, como la gratitud y el enfoque en torno a las metas personales y profesionales. Según Souza (2004, p. 410), tal acción narrativa “parte de la experiencia del yo, de preguntas sobre los significados de sus experiencias y aprendizajes, de sus trayectorias personales y de sus incursiones por las instituciones, en este caso, específicamente la escuela”.

Marcado por altibajos, el primer relato considera una escolaridad articulada por una multitud de afectos y valores, percepciones de sí mismo y del mundo. La segunda se suma al escenario narrativo al visibilizar el miedo y la vergüenza como sentimientos presentes en la escolarización, mientras esboza una mirada crítica del presente sobre la enseñanza y sus intervenciones frente a las acciones violentas. Son tramas que “pellizcan en la memoria el hilo de su infancia y tejen la escritura de sus características personales y profesionales, con los ojos vueltos hacia las exigencias del presente” (Saveli, 2006, p. 98).

La presencia de “Doña Terezinha” en la primera narración denota la importancia de algunos profesores en las experiencias de escolarización. Se la destaca en los recuerdos escolares a través del prisma del afecto. En la segunda narrativa, el miedo aparece como ausencia de presencia pedagógica, porque, como señala Pedro Morales

el buen profesor sabe dar seguridad, es cercano y familiar, es sensible a las necesidades de los alumnos, da ayuda extra, no discrimina, ayuda a los que van peor, es humilde y reconoce sus propios errores... los buenos profesores están bien preparados, son educados y respetuosos, están muy motivados y dedicados a su profesión, se preocupan de verdad por sus alumnos, les estimulan y enseñan a estudiar, atienden a necesidades particulares, utilizan el refuerzo positivo (saben elogiar, destacar los éxitos...), aprovechan los intereses y capacidades particulares de los alumnos, buscan objetivos a largo plazo para sus alumnos. (Morales, 2006, p. 33)

Quizás la marcada precisión de los desafíos de nuestro tiempo actual nos provoca choques en torno a la multidimensionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Candau, 1984; 2006), cuando consideramos que incluso la educación como campo de conocimiento se presenta como un espacio abierto a afectos y afectaciones.

Toda una pedagogía, como campo de conocimiento de la educación (Silva, 2020), es desplazada por las perspectivas que atraviesan nuestro presente. Y la profesión docente, como afirma Francisco Imbernón:

ya no es la transmisión de conocimientos académicos ni la transformación de los conocimientos comunes del alumno en conocimientos académicos. La profesión desempeña otras funciones: motivación, lucha contra la exclusión social, participación, animación de grupos, relaciones con las estructuras sociales, con la comunidad... Y, por supuesto, requiere una nueva formación: inicial y continua. (Imbernón, 2014, p. 14)

Siendo, por lo tanto, indispensable para los formadores de profesores y estudiantes de cursos de pregrado, un espacio de escucha y de intercambio de conocimientos, ya que expresa y subsidia el análisis de las cuestiones sobre la enseñanza y la escolarización, lo que implica la “creación de un nuevo entorno para la formación profesional docente” (Nóvoa, 2019, p. 06). Por lo tanto, es a través de un proceso de acción-reflexión y reflexión-acción (Franco, 2013) que se constituirá, adquiriendo otras configuraciones y proponiendo nuevas perspectivas para pensar la educación hoy.

4.2 Trabajo, escolarización y neoliberalismo

El periodo de terminación de mis estudios de primaria y bachillerato, fue apresurado y difícil. Necesité migrar al turno nocturno, en modalidad EJA, para poder terminar mis estudios, ya que trabajaba durante el día. Fui consciente de tantas cosas y oportunidades que perdí, en el desarrollo de mi aprendizaje, la forma en que miraba a mis amigas en una universidad y a mí aún en la secundaria, pero también me siento feliz por no haberme dado por vencida, por creer en mi potencial, mirar atrás y ver a esa niña de 12 años que necesitaba empezar a trabajar, y mirar hoy y ver todo lo que construí y estoy logrando, me hace darme cuenta. (Narrativa 3, énfasis nuestro)

En la tercera narrativa, podemos observar los impactos del neoliberalismo en la escolarización, cuando el trabajo cada vez más precarizado aglutina, como efecto, la imposibilidad de los estudiantes de trazar sus trayectorias escolares, de soñar proyectos y sueños, de vivir una vida posible de ser vivida. Tal racionalidad neoliberal viene tomando espacio en el campo de la educación, propiciando prácticas de desvalorización de la enseñanza y de evasión de los espacios educativos, a través de una marcada mercantilización de la educación. La visión neoliberal de la

educación muestra cómo cada vez más “hay indicios de que los sistemas educativos mercantilizados se están reestructurando para hacer converger a los jóvenes en el sistema laboral flexible, basado en una élite privilegiada, una pequeña clase trabajadora técnica y un creciente precariado” (Standing, 2014, p. 116).

Las prácticas neoliberales han estado operando en la educación para transformar los sistemas escolares, convirtiéndolos en “una parte consistente de la sociedad de mercado, empujando la educación hacia la formación de ‘capital humano’ y la preparación para el trabajo” (Standing, 2014, p. 110). Los efectos que podemos observar notablemente en la educación superior, por ejemplo, son la gran oferta de cursos de pregrado y posgrado cada vez más orientados en un proceso formativo que valora conceptos neoliberales como la meritocracia, la competitividad, el capital humano y el emprendedurismo, en detrimento de una formación académica preocupada por el desempeño profesional y su relación ético-política con lo social.

Todas las estrategias del neoliberalismo apuntan a producir formas cada vez más sofisticadas de precarización. Esta nueva razón del mundo (Dardot & Laval, 2016) articula la proliferación de prácticas y procesos de subjetivación, teniendo como efecto de su fabricación la transformación de “sujetos de derechos en individuos - microempresas - emprendedores” (Gadelha, 2009, p. 144). Las prácticas pedagógicas bajo la perspectiva neoliberal se articulan a través de las competencias, incluso porque:

En la medida en que se relaciona con el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades, también se ocupa del establecimiento, demarcación, medición y comparación de aquellos componentes del capital humano que tienen o no valor en y para el mercado, es decir, de aquellos componentes del capital humano que merecerían o no inversión por parte de los individuos. (Gadelha, 2009, p. 183)

Cabe destacar, en este sentido, la importancia de pensar cómo dentro de “una perspectiva neoliberalista, la educación es tomada, como un campo minado de negocios, como una prestación de servicios, que necesita establecer criterios que produzcan políticas de exclusión” (Silva et al., 2020, p. 127). Tales políticas son, por lo tanto, cada vez más fomentadas por diversas instituciones bajo la jerga del progreso y la innovación.

4.3 Escolarización, violencia y diferencia

En el “ensino médio” (bachillerato), por ser mujer y LGBT, no tenía la libertad de posicionarme políticamente en ciertos temas, siempre me acosaban por defender cosas como las cuotas raciales, el feminismo y las personas

LGBT. Sufrí acoso escolar durante todo el instituto, los profesores eran omisivos/conciviles. En el tercer año de bachillerato sufrí acoso sexual por parte del profesorado. No tuve el apoyo ni el valor para denunciar la situación, en esas circunstancias me sentí desmotivada para cursar estudios superiores, aunque siempre había sido un sueño. A los 17 años entré en la UFPB, no tenía esperanzas en la educación. Me sorprendí a mí misma, siendo diferente desde la escuela. Logré posicionarme políticamente, sin tener miedo a las represalias y asumiendo el papel de mujer LGBT y de cuota. Busco ser la profesional que no eran para mí y la universidad me ha dado esta oportunidad. (Narrativa 4, nuestro énfasis)

En la cuarta narrativa, el reportaje muestra una denuncia contra diversas formas de violencia como marcada experimentación de la escolarización. Bullying, LGBT-fobia y acoso sexual como parte de la relación escolar, aglutinados en la escena en pantalla, la desmotivación como efecto productivo de la cotidianidad pedagógica, fabricando y consolidando la violencia como fuerza de acción acentuada sobre cuerpos no císticos, cuerpos precarios (Butler, 2019).

La violencia funciona como engranaje constitutivo, materializando a través de su acción un posicionamiento discursivo que se hace efectivo por la fuerza. Su vehemencia radica en la acción arbitraria de efectuar sobre el otro una fuerza desmedida que lo perjudica de diversas maneras. La violencia en tiempos neoliberales es tanto la denuncia del fracaso del modelo neoliberal, en su meritocracia y empresariado, de gobernar a la población, como uno de sus instrumentos productores, fabricando formas de vida violentas y violentadas. La violencia, en este sentido, “se renueva ante la aparente inagotabilidad de su objeto. La desrealización del ‘otro’ hace que no esté ni vivo ni muerto, sino infinitamente espectral” (Butler, 2019, p. 54).

Esta desrealización puede entenderse mediante el argumento, a nivel discursivo, de no encajar en/con los términos de encuadre dominantes de lo humano, es decir:

si ciertas vidas no son consideradas vidas, no pueden ser humanizadas... y que su deshumanización ocurre primero en este nivel, y que este nivel entonces da lugar a la violencia física que, en cierto sentido, transmite el mensaje de deshumanización que ya está en funcionamiento en la cultura. (Butler, 2019, p. 54)

Poseyendo una relación discursiva compleja, la deshumanización emerge en los límites discursivos, su práctica excluyente, o en otras palabras, su violencia es efectiva en los límites de la vida discursiva. También hay que señalar que esta

“violencia contra aquellos que ya no están exactamente vivos, es decir, que viven en un estado de suspensión entre la vida y la muerte, deja una marca que no es una marca” (Butler, 2019, p. 57). Toda la violencia visibilizada por la cuarta narrativa moviliza en la estudiante narradora la construcción de otras percepciones sobre la enseñanza, en contraste con las formas de omisiones y connivencias capitaneadas por los profesores de su escolaridad. Así, de forma performativa, ella rastrea, a través de las experiencias de formación inicial docente en la Educación Superior, otras viabilidades formativas, destacando su cuerpo femenino y LGBT como resistencia a la violencia y a la normatividad, tejiendo con eso, nuevas formas de pensar la educación y de habitar el presente.

5. Consideraciones finales

Las narrativas presentes en este texto desean movilizar problemas al pensamiento. Tales destellos son sobre todo colectivos, resultado de saberes y conocimientos construidos en conjunto con el componente curricular Didáctica, ofrecido por el Departamento de Metodología de la Educación, del Centro de Educación de la Universidad Federal de Paraíba (DME/CE-UFPB), entendiendo que las prácticas educativas cuando pensadas en conjunto, posibilitan otras miradas y nuevas discusiones.

Así, entender la profesión docente como permanentemente en construcción, abrazar el devenir como chispa constitutiva, agita desempeños productivos, articulando otras formas de pensar la educación, otras maneras en que la identidad docente se construye, reflexiona y reinventa. Devanando prácticas educativas en movimiento.

Notas

¹ Profesor Adjunto del Departamento de Metodología de la Educación, en el Centro de Educación de la Universidad Federal de Paraíba (DME-CE/UFPB), actuando junto al área de Didáctica. Profesor del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE), trabajando con la línea de investigación sobre Subjetividades Colectivas, Movimientos Sociales y Educación Popular. Doctor en Educación por la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). Maestría en Educación por la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista en Educación para la Sexualidad por la Universidad Federal de Rio Grande (FURG). Graduado en Pedagogía por la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). Líder del Laboratorio de Educación, Procesos de Subjetivación y Sexualidades (ELÃ-UFPB/CNPq). Investigación en las temáticas: didáctica, cuerpo y performance, teoría queer y prácticas de educación para sexualidad. E-mail: robsonguedes00@hotmail.com

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2018). *El fuego y la historia: ensayos sobre la creación, la escritura, el arte y los libros*. Traducción de Andrea Santurbano. São Paulo: Boitempo.

- Biesta, G. (2017). *Más allá del aprendizaje: educación democrática para un futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Benjamin, W. (1987). *Obras escogidas. Magia y técnica, arte y política: ensayos sobre literatura e historia cultural I*. Traducción de Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Editora Brasiliense.
- Butler, J. (2019). *Precarious life: the powers of mourning and violence*. Traducción de Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Candau, V. M. (1984). *La didáctica en cuestión*. Río de Janeiro: Vozes.
- Candau, V. M. (2006). El educador como agente cultural. In Lopes, A. C.; Macedo, E.; Alves, M. P. (Orgs). *Cultura y política curricular*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Dardot, P.; Laval, C. (2016). *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Traducción Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo.
- Deleuze, G. (2012). *Empirismo y subjetividad*. Traducción Luiz Orlandi. Río de Janeiro: Ed.34.
- Dussel, I.; Caruso, M. (2003). *La invención del aula: una genealogía de los modos de enseñar*. Traducción de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna.
- Franco, M. A. (2013). Didáctica: ¿una esperanza para las dificultades pedagógicas de la enseñanza superior? *Praxis educativa*, 9(15), 147-166.
- Foucault, M. (2003). *Said y escrito IV: estrategia, poder-saber*. Río de Janeiro: Universidad Forense.
- Gadelha, S. (2009a). *Biopolítica, gubernamentalidad y educación: introducción y conexiones a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Gadelha, S. (2009b). Gubernamentalidad Neoliberal, Teoría del Capital Humano y Emprendimiento. *Educación & Realidade*, 34(2), 171- 190.
- Galvão, C. (2005). Narrativas en educación. *Ciência & Educação*, 11(2), 327-345.
- Gatti, B. A. (2017). Formación docente, complejidad y trabajo docente. *Rev. Diálogo Educacional*, 17(53), 721-737.
- Gunther, H. (2006). Investigación cualitativa versus cuantitativa: ¿es esa la cuestión? *Psicología: teoría e investigación*, 2(1), 201-209.
- Imbernón, F. (2014). *Formación docente y profesional: formando para el cambio y la incertidumbre*. Cortez.
- Larrosa, J. (2000). Tecnologías del yo y educación. In Silva, Tomaz Tadeu. El sujeto de la educación. Petrópolis: Vozes.
- Masschelein, J.; Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela: una cuestión pública*. Traducción Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Morales, P. (2006). La relación profesor-alumno: qué es, cómo se hace. São Paulo: Loyola Editions.
- Muylaert, C. et al. (2014). Entrevistas .narrativas: un recurso importante en la investigación cualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(2), 193- 199.
- Nóvoa, A. (2019). Los profesores y su formación en una época de metamorfosis escolar. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, 44(3), e84910.

Pimenta, S. G. (2019). Las olas críticas de la Didáctica en movimiento: resistencia al tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: Cláudio, M. S.; Nascimento, O. C.; Zen, G. C. (org.) *Didáctica: enfoques teóricos contemporáneos*. Salvador: EDUFBA.

Pimenta, S. G.; Pinto, U. A.; Severo, J. L. R. L. (2020). La pedagogía como locus de la formación profesional de los educadores: desafíos epistemológicos y curriculares. *Práxis Educativa*, 1-20.

Saveli, E. L. (2006). Narrativas autobiográficas de profesores: un camino para la comprensión del proceso de formación. *Práxis Educativa*, 1(1), 94-105.

Sibilia, P. (2012). *Redes o muros: la escuela en tiempos de dispersión*. Río de Janeiro: Contrapunto.

Silva, R. G.; Rodrigues, A. F. F.; Fernandes, D. P. S.; Alves, K. M. C. V. (2020). Neoliberalismo y educación: notas de una racionalidad excluyente. *Revista Inter Ação*, 45(1), 123-133.

Silva, R. G. (2020). Sobre pedagogía en disputa: entre perspectivas y desafíos en el campo de la educación. *Revista Filosofia e Educação*, 12(1), 209- 217.

Silva, S. A.; Pádua, K. C. (2010). Explorando narrativas: algunas reflexiones sobre sus posibilidades en la investigación. In Campos, Regina Célia (org.) *Investigación, Educación y Formación Humana: sobre las huellas de la historia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Souza, E. C. (2004). Autoconocimiento, narrativas formativas y pasantía: reflexiones teóricas y metodológicas sobre un abordaje experiencial de la formación inicial docente. In Abrahão, M. H. M. B. (Org.), *La aventura (auto)biográfica: teoría y empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Standing, G. (2014). *El precariado: la nueva clase peligrosa*. Traducción Cristina Antunes. Belo Horizonte: Editora Autêntica.